

Jastrzebski, Anna

## Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Barre, Kirsten [Hrsg.]; Hahn, Carmen [Hrsg.]: Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg : Univ.-Bibliothek der Helmut-Schmidt-Univ. 2012, S. 51-70. - (Berufsbildung; 2)*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-67525

10.25656/01:6752

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67525>

<https://doi.org/10.25656/01:6752>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen**

## **Kurzfassung**

Zur Kompetenz des Hochschullehrers, Studierenden kompetent Kompetenzen zu vermitteln und zur rational resoluten Realisierung des Kompetenztransfers durch das Kompetenzmodell – oder: Über die deutsche Verwirrung um hochschuldidaktische Kompetenz.

## **Abstract**

About the competence of university teachers: teaching competence competently and providing the rational and resolute realization of competence transfers through the competence model - or: about the German confusion over university teaching competence.

## **1. Einleitung**

Sie hat viele Namen und Geschlechter, mal ist sie kurz, mal ist sie lang. Ich spreche hierbei von Kenntnissen, Fähigkeiten, Know-How, Wissen, Qualifikation, Befähigung, Tüchtigkeit, Begabung, Können, Fertigkeiten, Potentialen, Vermögen, Eignung, Tauglichkeit. Alle warm verpackt im Auftragsmantel der Kompetenz unterwegs in der Hochschullandschaft in den Tälern der Didaktik.

Diese „blumige“ Beschreibung von Kompetenz soll verdeutlichen welche Folgen ein Begriff in der Bildungspolitik auslösen kann und wie man mit diesem Begriff Kompetenz an der Hochschule umgehen kann.

Die hochschulpolitischen Entwicklungen auf Bundes- und Landesebene sind Auslöser für eine neue Qualitätsdebatte an deutschen Universitäten, die an Kraft zugenommen hat und in Zukunft voraussichtlich weiter an Relevanz zunehmen wird. Durch die steigenden Anforderungen aus Politik und Gesellschaft stellt sich vermehrt die Frage nach einer Qualitätssteigerung, -förderung und –sicherung in den deutschen Hochschulen. In diesem Zusammenhang gewinnen Professionalisierung des Lehrpersonals und gute Lehre immer mehr an Signifikanz – es gilt, sie in naher Zukunft erfolgreich auszubauen und zu sichern. Die Forderung bezieht sich auf das Engagement der Hochschulen, in den Bereichen Forschung und Lehre stärker aktiv zu werden und nicht das eine oder andere zu vernachlässigen. Ein wichtiger Auftrag der Hochschulpolitik besteht dabei im Bereich der Kompetenzentwicklung in der Hochschuldidaktik. Gegenstand des Aufsatzes ist die gezielte Fokussierung auf den Bereich der Lehre und speziell in

diesem Gebiet auf die Anforderungen an hochschulpädagogische Kompetenzen bei den in die Lehre eingebundenen Hochschulmitgliedern. Es geht dabei nicht um den Entwurf eines Patentrezeptes für gute Lehre, sondern um die Darstellung der Bedeutsamkeit von hochschuldidaktischen Kompetenzen beim wissenschaftlichen Lehrpersonal und der damit verknüpften Steigerung der Qualität innerhalb der Lehre. Die Betrachtung Erfolg versprechender Ansätze soll eine Anregung für alle Hochschulmitglieder zu diesem Thema sein und zur stärkeren Beachtung und Förderung der hochschuldidaktischen Kompetenz in der Hochschullandschaft beitragen.

Warum dieser Kompetenzbereich mehr Aufmerksamkeit benötigt und welche Problemfelder hier bestehen, wird in den folgenden Kapiteln näher betrachtet.

## **2. Hochschuldidaktik**

Hochschuldidaktik wird als Forschungsdisziplin und Wissenschaft anerkannt. Sie ist die Wissenschaft von der Hochschullehre und befasst sich mit den Bereichen der Forschung, Entwicklung, Weiterbildung und Bewertung von Lehr- und Lernprozessen in der Universität. *„Hochschuldidaktik ist die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschulen als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht. Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und die Lernumwelt der Studierenden im ganzen [sic].“* (HUBER 1995, S. 116) Hochschuldidaktik ist dabei ein Teil der Hochschulforschung, zugleich aber auch auf andere Bereiche (Hochschulgeschichte, -theorie, -soziologie, -ökonomie und -planung) angewiesen (vgl. HUBER 1995, S. 116). Die historischen Kontexte der Hochschuldidaktik und die Entwicklungen im Laufe der Zeit sollen jedoch in diesem Aufsatz nicht weiter vertieft werden.

Wie bereits dargestellt, umfasst die Hochschuldidaktik viele Themenfelder. Ein wichtiges Gebiet ist hierbei die Frage nach der Kompetenz, über die Hochschullehrer verfügen müssen, um die auf hohem Niveau erforderliche berufliche Performanz erbringen zu können. Welche hochschuldidaktischen Grundvoraussetzungen müssen erfüllt sein, um das Berufsfeld der universitären Lehre erfolgssicher zu gestalten? Die zukünftigen hochschuldidaktischen Kompetenzanforderungen werden zumeist nach Kompetenzen der Planung, Durchführung und Evaluation differenziert. Im Bereich der Durchführung und der Evaluation nehmen die pädagogischen Kompetenzen in ihrer Relevanz auch in Hinblick auf die Leistungserwartungen an die Studierenden stetig zu. Die pädagogischen Fähigkeiten als wesentliches Element der Lehrkompetenz besitzen einen starken Effekt auf die Lernenden. Abwechslung und Flexibilität im Lehrvorgang und in den Lehrmethoden sind verknüpft mit besseren Leistungen der Lernenden. Variabilität und Flexibilität verlangen Planung, Übung und persönlichen Einsatz des

Lehrenden, welche durch pädagogische Fertigkeiten systematischer umgesetzt werden können. (Vgl. GAGE/BERLINER 1986, S. 628).

Welche Anforderungen aus Gesellschaft und Politik an die Lehrpersonen gestellt werden und wo der Ursprung dieser Kompetenzdiskussion liegt, wird im folgenden Abschnitt verdeutlicht.

### **3. Situation an deutschen Hochschulen**

Jede/r angehende/r Lehrer/in wird während seiner/ ihrer universitären Ausbildung in zahlreichen Didaktik-Seminaren und -Praxiskursen gezielt pädagogisch und psychologisch darauf vorbereitet, Kompetenzen bei seinen/ ihren Schülern und Schülerinnen zu entwickeln und zu steigern. Er/ Sie wird vielleicht zunächst geschult, eine Basis bzw. eine Lernumgebung für Lernprozesse zu schaffen, um diese Prozesse im weiteren Lehrverlauf methodisch sicher zu leiten, zu gestalten und zu nutzen zu wissen. Ein umfassendes didaktisches Methodenrepertoire, didaktische Theoriemodelle und Planungskonzepte werden gelehrt und dann auch im Referendariat akribisch angewendet und evaluiert. Die Kompetenzanforderungen der Kultusministerkonferenz (KMK) in den jeweiligen Rahmenlehrplänen verschaffen den Lehrenden einen groben Überblick über die erwarteten Kompetenzentwicklungen bei den Schüler/innen.

Es erscheint so, als gebe es in jedem Lehrbereich Professionalisierungsangebote und Weiterbildungen für die Lehrbeauftragten. Eine Fülle an Seminaren und Kursen wird vorwiegend für Interessenten in den Bereichen der betrieblichen Ausbildung, für Lehrpersonal von sekundären Schulformen oder für Personal in Kindertagesstätten dargeboten. Seltener hört man jedoch von Maßnahmen der Professionalisierung bei Hochschullehrern und einer damit intendierten Kompetenzentwicklung bei ihnen. Eine Geringschätzung von wissenschaftlicher Lehre prägt offensichtlich das allgemeine Verständnis in den europäischen Gesellschaften. Des Weiteren nimmt man an, dass Hochschulmitglieder durch ihren erreichten Status an der Universität zwangsläufig gut lehren. Dabei erscheint die verbreitete Nichtbeachtung der Lehre paradox angesichts der Tatsache, dass das Hochschulpersonal in Deutschland infolge gesetzlicher oder vertraglicher Lehrverpflichtungen oftmals weit mehr als die Hälfte seiner Arbeitszeit mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen verbringt (vgl. REICHMANN 2008, S. 52). Auch deshalb sollte man eine Geringschätzung der Lehre nicht relativieren, denn aufgrund der demografischen Entwicklungen und strukturellen Umstellungen an den Hochschulen ist Deutschland auf ein gutes Lehrpersonal angewiesen. Was aber befähigt Lehrende zu beruflich kompetentem Handeln und welche Kriterien der Kompetenz und der Performanz sind für eine gute Lehre verantwortlich? Bis zum Jahre 1989 gibt es keine dokumentierte Diskussion über Kriterien guter Lehre an deutschen Hochschulen (vgl. WEBLER 2003, S. 53), hochschuldidaktische Grundlagen und Kompetenzanfor-

derungen sind aber spätestens seit dem Bologna-Prozess 1999 zu einer der wichtigsten Fragen und Forschungsfelder der deutschen Hochschulforschung geworden. Diese Entwicklungen im Kontext der Kompetenz- und Qualitätsdebatte sollen im Folgenden eingehender betrachtet werden.

#### **4. Der Bologna-Prozess und seine Folgen für die Hochschuldidaktik**

Der 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna angestoßene Prozess zur Hochschulreform trägt seit Jahren in Bund, Ländern und Hochschulen zur Neugestaltung der akademischen Ausbildung bei. Hauptintention der Hochschulreform ist es, international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln (vgl. BMBF 2011). Von Reformbeginn an wurde die Bildungspolitik aufmerksam auf den Bereich der Hochschullehre, die Lehrqualität geriet ins Zentrum von Diskussionen und wurde Gegenstand weitreichender Projekte. Im Rahmen des Bologna-Prozesses fällt auf, dass es kaum Untersuchungen oder empirische Erhebungen zu hochschuldidaktischen Kompetenzanforderungen gibt. Die Reform greift aus hochschuldidaktischer Sicht im Wesentlichen nahezu ausschließlich strukturelle und organisatorische Punkte auf, die als Folge eine Minderung der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium nach sich ziehen (vgl. EBERHARDT/ WILDT 2010, S. 12). Die deutsche Variante der Bologna-Umsetzung verlangt mehr Lehrkapazitäten und rückt den Schwerpunkt der Lehre in ein neues Licht. Für die Hochschulforschung gilt es gegenwärtig den neuen Schwerpunkt und Stellenwert der Lehre zu nutzen, um Projekte zur genaueren Bestimmung und besseren Förderung von hochschuldidaktischen Kompetenzen anzustoßen.

Der im September 2003 von europäischen Bildungsministern entwickelte nationale Qualifikationsrahmen soll der Qualitätssicherung in der Lehre und ihrer Stärkung dienen und zugleich die Curriculumentwicklung erleichtern. Eine Vielzahl an Maßnahmen und Instrumenten zur Qualitätsentwicklung und –sicherung wurde hierfür entwickelt und bereits etabliert. Um ein definiertes Qualitätsniveau zu gewährleisten und zu verbessern, wurden unverzichtbare Kernelemente eines nachhaltigen Qualitätssystems definiert. Diese Elemente umfassen die Akkreditierung, die Evaluation, ein Betreuungskonzept, qualitätssichernde Maßnahmen an bestimmten Schnittstellen und schließlich die Förderung der Lehrkompetenz. Diese Förderung der Lehrkompetenz beinhaltet hochschul- und länderübergreifende Hochschuldidaktikzentren und Institute zur Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Hochschulmitglieder. Das betrifft nicht nur den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern auch die Weiterbildung des bestehenden Lehrpersonals (vgl. KMK 2005, S. 4 f.). Mit diesem Thema befasste sich nachfolgend der WISSENSCHAFTSRAT und entwickelte Empfehlungen zur Ausgestaltung von Be-

rufungsverfahren. Diese Berufungsverfahren sind ein hochschulinternes Steuerungsinstrument für die Qualitätssicherung in Forschung und Lehre mit Empfehlungen zur Umgestaltung der Hochschulen. Diese Empfehlungen verfolgen unter anderem das Ziel, die Konkurrenzfähigkeit der Hochschulen im internationalen Wettbewerb um die Rekrutierung der besten Wissenschaftler zu stärken (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 3). Die Nachwuchswissenschaftler bestimmen danach demnächst das Profil der deutschen Hochschulen und sollen dementsprechend geschult sein. Eine Voraussetzung in Berufungsverfahren gemäß dem WISSENSCHAFTSRAT ist die didaktische Fähigkeit, Lehrinhalte verständlich zu präsentieren. Zur Überprüfung der didaktischen Fähigkeiten stützt man sich auf eine Probevorlesung bzw. Probeveranstaltung des Neuwissenschaftlers und auf die Liste der bisher gehaltenen Lehrveranstaltungen inklusive der Studentenevaluationen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 31). Die Hochschulmitglieder entscheiden über die zukünftige Hochschulentwicklung und üben damit eine verantwortungsvolle Rolle aus.

Vor diesem Hintergrund besitzt dieser Beitrag im hochschuldidaktischen Bereich eine besondere Aktualität.

## **5. Signifikanz und Verankerung guter Lehre**

Neben der Einrichtung Schule fungiert die Universität als eine wichtige Instanz, in der sich täglich auf akademisch wissenschaftlicher Ebene mit dem Begriff der Kompetenz auseinandergesetzt wird. Die Betrachtung im pädagogischen Bereich beschränkt sich dabei meist auf die Anforderungen an die Studenten, didaktische Theorien oder Forschungsprojekte. Nicht zu vernachlässigen wäre künftig der starke Zusammenhang, der zwischen Lehrkompetenz und Qualität deutscher Hochschulen hergestellt wird, was bislang meist unberücksichtigt bleibt. Es sollte jedoch nicht das Anliegen sein, Lehre zu Lasten der Forschung zu stärken oder gar die Forschung zu Gunsten der Lehre zu opfern. Das Fundament qualitativ guter Hochschullehre bildet die aus der Forschung geschöpfte Lehre (vgl. STELZER-ROTHE 2005, S. 21). Dieser Aufsatz ist daher kein Plädoyer für die einseitige Entwicklung der Lehre, sondern soll dieser zu einer höheren Wertschätzung und wissenschaftlich fundierten Etablierung verhelfen, indem er Hochschulmitgliedern neue Ansichten eröffnet, denn es steht außer Frage, dass die Hochschuldidaktik derzeit für viele in Konkurrenz zur Forschung steht. Es liegt in den Händen der Hochschulmitglieder, die Wissenschaft der Hochschuldidaktik auszubauen. Eine grundlegende Unterstützung beim Kompetenzausbau bieten das Grundgesetz und die jeweiligen Hochschulrahmengesetze, die eine Reihe von Ansatzpunkten für die Gestaltung der Hochschuldidaktik bereithalten.

*„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ (Art. 5, Abs. 3 GG)*

Die Freiheit der Lehre umfasst im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerungen von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen (vgl. § 4, Abs. 3 HRG). Forschung und Lehre obliegen somit der Wissenschaft und jeder wissenschaftlich Tätige besitzt dieses Freiheitsrecht.

Die Anforderungen an die wissenschaftlichen Mitarbeiter nehmen im Zeitalter der sogenannten Wissensgesellschaft stetig zu und machen eine gezielte Professionalisierung in Forschung und Lehre erforderlich. Daraus ergibt sich die Frage nach Kriterien, die in der Lehre und Forschung von den verantwortlichen Hochschulmitgliedern erfüllt werden müssen, um eine gute Qualität insbesondere in der Lehre zu erzielen und diese auch nachhaltig zu sichern. Welche Kompetenzstrukturen befähigen uns zu einer guten Lehre und welche Anforderungen müssen an das zukünftige und bisherige Lehrpersonal gestellt werden?

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben in ihrer Qualifizierungslaufbahn eine Regellehrverpflichtung von maximal 4 Lehrveranstaltungsstunden (vgl. KMK 2003, S. 6). Die Besetzung dieser Mitarbeiterstellen erfolgt aus Sicht der Forschung und betrachtet pädagogische Fähigkeiten für eine gute Lehre im seltenen Fall. Die Anforderungen und Aufgaben an eine Professur hingegen fallen differenzierter aus und werden im Hochschulrahmengesetz wie folgt festgehalten:

*„Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbstständig wahr“* (§ 43, Abs. 1 HRG). Die Einstellungs Voraussetzungen für Professorinnen und Professoren sind neben den allgemeinen dienstrechtlichen Voraussetzungen mindestens ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung, besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und darüber hinaus weitere Anforderungen, die sich auf die jeweilige Stelle beziehen (vgl. § 44, Abs. 1 HRG). Der Unterpunkt *„pädagogische Eignung“* verdeutlicht einmal mehr die formal verlangte Integration der Hochschuldidaktik auf wissenschaftlicher Ebene und in wissenschaftlichen Strukturen. Was verbirgt sich hinter der Formulierung der pädagogischen Eignung? Betrachten wir den Begriff der Eignung als ein Synonym für Kompetenz und als Kriterium guter Lehre, dann muss zum besseren Verständnis die hier zugrunde gelegte Auffassung von Kompetenz und ihren Bedeutungskomponenten präzisiert werden.

## **6. Kompetenzen**

Das Anforderungsprofil von Hochschullehrern zeichnet sich durch Komplexität und Multifunktionalität aus. Grundsätzlich hat ein Hochschullehrer Dienstaufgaben im Bereich der Forschung/ Lehre und Weiterbildung zu übernehmen. Ne-

ben der Fachkompetenz spielt die didaktische Fähigkeit, Lehrinhalte verständlich zu vermitteln, eine wichtige Rolle (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 29). Die didaktische Fähigkeit wird in der Wissenschaft vom Lehren und Lernen theoretisch reflektiert. Als Lehrkunst ist sie ein wichtiges Kriterium für die Lehrqualität und die erfolgreiche Vermittlung von Lehrinhalten. Sie lässt sich als Lehrkompetenz beschreiben und bildet als Element der pädagogischen Kompetenz eine wichtige Voraussetzung für gute Lehre. Selbstverständlich existieren daneben zahlreiche weitere Bedingungen, die für eine gute Qualität von Lehre erfüllt sein müssen und auch außerhalb der Lehrperson liegende Bereiche betreffen. Die Kriterien Lehrkompetenz und pädagogischen Kompetenz sollen in diesem Zusammenhang noch etwas ausführlicher betrachtet und entfaltet werden.

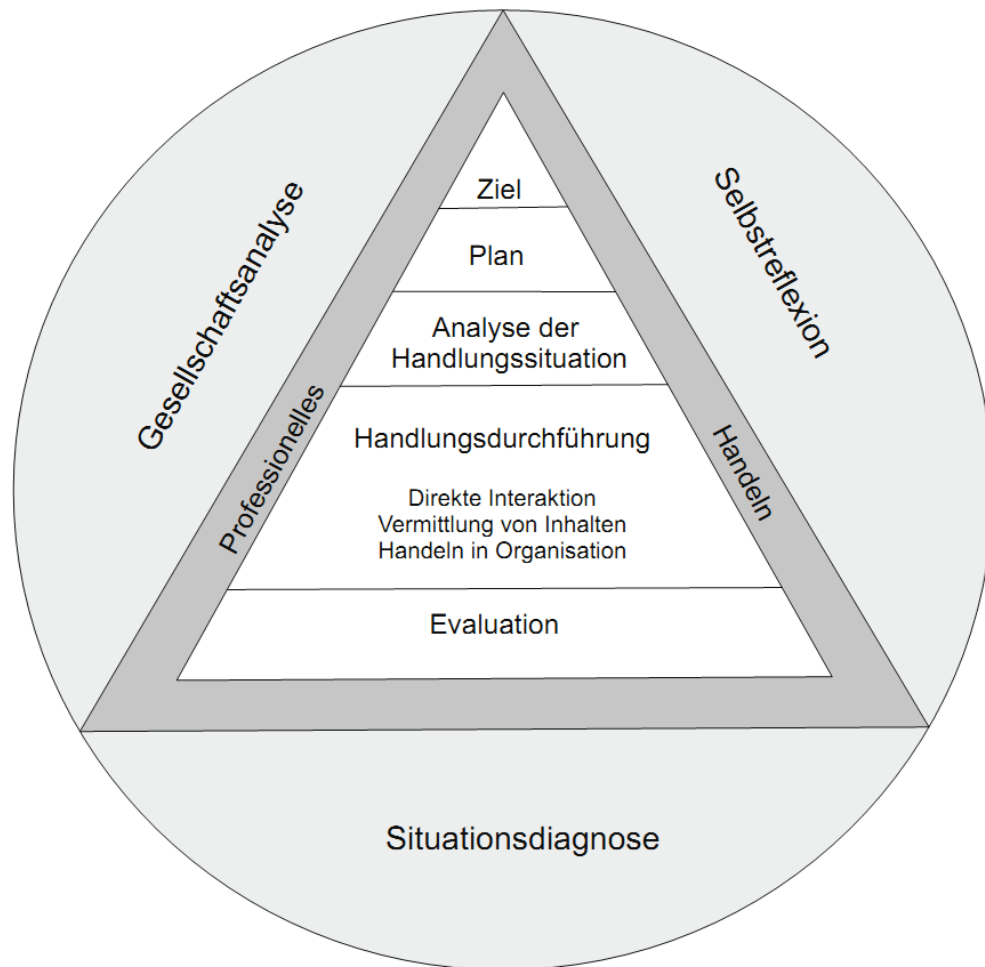
## **6.1 Pädagogische Kompetenzen**

Der Kompetenzbegriff ist durch seine durchgehende Verbreitung und dem täglichen Sprachgebrauch aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Durch die verschiedenen Definitionen und vielfältigen Verwendungsbereiche ist jedoch die eindeutige Verständigung erschwert. Die Verwirrung trägt ihrerseits zum unüberlegten Gebrauch bei und kann infolgedessen zu weiterer Konfusion in der Begriffsauslegung führen. Ein sicheres Verständnis ergibt sich folglich erst aus einer präzisen Bestimmung. Nach LEHMANN/ NIEKE ist Kompetenz zum einen eine Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen, das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen, und zum anderen die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen. In Bezug auf die pädagogische Eignung von Hochschulmitgliedern bedeutet dies, dass eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf das professionelle Fach- und Handlungswissen, das in der Erziehungswissenschaft und ihren Bezugsdisziplinen bereitsteht, zu bewältigen. Sie ist kompetent, wenn sie auf der Basis einer speziellen Berufsethik begründen und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Studenten zu tun und zu unterlassen ist. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, wird der jeweiligen Person in der Regel auch die Zuständigkeit für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen (vgl. LEHMANN/ NIEKE 2000, S. 8 f.). Pädagogisches Handeln lässt sich prägnant als die Aufbereitung, Durchführung, Begleitung, Bewältigung, Steuerung und Reflektion von Lehrprozessen als Lernanlässe zusammenfassen. Diese Prozesse lassen sich durch die professionelle pädagogische Kompetenz nur realisieren, wenn folgende vier interagierende Komponenten beachtet werden: die Gesellschaftsanalyse, die Situationsdiagnose, die Selbstreflexion und das professionelle Handeln.



Die Gesellschaftsanalyse stellt hierbei den Hintergrund dar, denn alle pädagogischen Aufgaben entstehen aus bzw. in einem gesellschaftlichen Kontext. Dagegen hat die Situationsdiagnose konkrete Bezüge zum professionellen Handeln der jeweiligen Lehrperson. Faktoren wie Raum, Psyche, Interaktion, Lehrformen (Vorlesung, Seminar) spielen an dieser Stelle eine bedeutende Rolle, die nicht zu vernachlässigen ist und doch heutzutage oft nicht explizit beachtet wird. Beispiele für solche Faktoren sind das Geschlecht, die Stimm Lage und Körperhaltung, die stets und ständig in die Handlungssituation mit einfließen und sich hier in ihrer Wirkung vergegenwärtigen. Kaum thematisiert wird auch die Einwirkung der räumlichen Umgebung auf das pädagogische Handeln und das Lernen, dabei wird etwa der farblichen Gestaltung der Lernräume wenig Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl diese einen bemerkenswerten Einfluss auf die Stimmung und die Lernhaltung, der an der Handlungssituation beteiligten Akteure ausüben können. Jede Farbe hat neben der psychologischen Wirkung auch eine physiologische Wirkung, die das Konzentrationsverhalten der Lernenden beeinflusst (vgl. JASTRZEBSKI 2010, S. 29). Wer Lernen professionell organisieren will, muss sich auch um die Lernumgebung kümmern, die bisher eher stiefmütterlich beachtet wird (vgl. ROTHE 2005, S. 53). Neben diesen zwei Faktoren ist die eigene Abschätzung der Möglichkeiten, ein Lehrziel erfolgreich zu erreichen, und die Reflexion des eigenen Handelns für die pädagogische Kompetenz bedeutsam. Die drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse und Selbstreflexion konstituieren das professionelle Handeln und bilden gedanklich die Basis für professionelle Handlungsplanung und –durchführung. Das nachfolgende Strukturbild soll das bestehende Verhältnis visuell erklären.

**Abb. 1: Komponenten pädagogischer Kompetenz**



**Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an LEHMANN/NIEKE 2000, S. 14**

Professionalität wird demnach als gerichtete Bemühung zu einem bestimmten beruflichen Handeln verstanden; professionelles Handeln resultiert aus hochschuldidaktischer Kompetenz und bildet folglich für die Lehre ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Es umfasst die Reflexion praktischer Erfahrungen aus beruflichem Handeln und verlangt kontinuierlich formale Weiterbildung (vgl. PAETZ et al. 2011, S. 9). Es stellt damit entscheidende neue Anforderungen an die Hochschuldidaktik. Aufgrund dieser neuen Ansprüche ergeben sich neue Sichtweisen auf die Lehre, die besonders in Hinblick auf die dafür verlangten Kompetenzen intensiver berücksichtigt werden müssen.

## 6.2 Lehrkompetenzen

Fest steht, dass professionelles Handeln durch pädagogische Kompetenz die Qualität der Lehre in der Hochschule beeinflusst und insofern hohe Relevanz für Ausbildung der Studenten hat. Hochschuldidaktische Kompetenzen entfalten eine Katalysatorwirkung auf die Lernprozesse der Studenten, die es in die didaktischen Überlegungen bewusst mit einzubeziehen gilt. Wissensinhalte und -mengen spielen innerhalb der universitären Lehre eine geringere Rolle, da der wissenschaftliche Anteil – das Faktenwissen – von den meisten Lehrbeauftrag-

ten beherrscht und mit Enthusiasmus übermittelt werden kann. Auf der Stoffübermittlung liegt jedoch die Betonung. Während in der Lehrerbildung für schulische Lehrkräfte im Allgemeinen ein pädagogisches Grundverständnis von Lehrkonzepten Ziel des universitären Studiums ist, werden diese wie auch lernpsychologische und methodische Grundlagen bei wissenschaftlichem Personal an deutschen Hochschulen erfahrungsgemäß stillschweigend vorausgesetzt. Der Gegenstand der Lehre besteht nicht mehr nur aus dem zu vermittelnden Wissen, sondern auch aus der Fähigkeit der Lehrperson, Lernen systematisch zu aktivieren und dies mit Wissen zu kombinieren. Die Lehre und das Lehren gewinnen infolgedessen den Charakter einer Kunst, eines ästhetischen Prozesses, der auf der Basis von Intuition, Kreativität, Improvisation im Rahmen von Regeln und Richtlinien der Hochschule gestaltet wird. Unter Lehren versteht man die Aktivitäten eines Menschen, die darauf abzielen, einem anderen das Lernen zu erleichtern. Man kann dabei im Prozess des Lehrens viele verschiedene alte und neue Methoden anwenden (vgl. GAGE 1979, S. 2). Der Spielraum für methodische Anwendungen ist dabei je nach Veranstaltungstyp unterschiedlich angelegt. Durch selbstkritische Betrachtung der eigenen Person – ob zu Beginn der Lehrtätigkeit oder zwischendurch – soll erreicht werden, dass Lehrende sich mit dem pädagogischen Kompetenzbegriff in der Hochschuldidaktik genauer befassen und fragen, welche Sinne sie mit der Darbietung von Informationen in ihrer Lehrveranstaltung bei den Studenten ansprechen werden. Folgende Beispielpunkte können zur Betrachtung beitragen:

Die eigene Bewegung im Raum und die Gestik sind Gegenstände einer ästhetischen Selbstbetrachtung, mit deren Hilfe diese selbsterfahrenen Prozesse von den Lehrpersonen gezielt für die Arbeit mit ihren Studenten eingesetzt werden können. Bei der Reflektion der ästhetischen Dimension von Lernprozessen ist zu beachten, dass immer zwei Seiten für diese Prozesse konstituierend zusammenwirken. Die ästhetischen Anteile der Lehrperson beziehen sich auf die eigene Wahrnehmung und die Auslösung ästhetischer Basisprozesse, die bei den Studierenden ästhetische Tätigkeiten auslösen können. Damit kann zum Beispiel das Verstehen von Gedanken, Worten, Begriffen und Sätzen gemeint sein, aber auch die Beeinflussung der Wahrnehmung von Sätzen und Gedanken der Mitstudenten. Ein wichtiger Punkt bei ästhetischen Prozessen ist zum einen die Empathie beider Seiten, aber auch die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit der Lehrperson für Irritationen, etwa durch Verfremdungen des Lehrinhalts oder der Lehrmethode, die zu einer bewussten Wahrnehmung von Lernprozessen führen. Die Gestaltung ästhetischer Lernprozesse sowie der Anteil der Ästhetik innerhalb der Lehrkompetenz machen aber nur einen Teil der hochschuldidaktischen Anforderungen an das Lehrpersonal aus. Ergänzend sei vermerkt, dass Ästhetik hier als Wahrnehmung verstanden wird, hergeleitet von dem griechischen Wort „Aisthesis“ (=Wahrnehmung).

Die Korrelation zwischen der abstrakten Lehrkompetenz und dem konkreten Lehrverhalten wird deutlich erkennbar und veränderbar durch ein Bewusstsein für die Lehre als einer Kunst. Wenn Wissenschaftler forschen, üben Sie ihrerseits ebenfalls eine Kunst aus (vgl. GAGE 1979, S. 6). Wenn Wissenschaftler lehren, sollte dies auch ein kunstvoller Prozess sein. Eine Lehrkompetenz enthält künstlerische und wissenschaftliche Anteile, die man gleichberechtigt beachten sollte. Eine Erhöhung der hochschuldidaktischen Kompetenz der Hochschullehrer kann kaum durch ein universelles Patentrezept für gute Lehre erreicht werden, sondern sollte vielmehr als eine individuell zu entwickelnde Basis für die ästhetischen Lernprozesse der Studenten interpretiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Prozesse besondere Anforderungen an die Lehrperson stellen, zu deren Bewältigung es in der Hochschuldidaktik systematisch Fördermöglichkeiten zu implementieren und zu verankern gälte.

Durch einen verstärkten Blick auf die Qualitätsverbesserung und –sicherung ist es wichtig, bestehende Unterschiede in den Kompetenzen der Hochschulmitglieder auszugleichen. Das bedeutet im Einzelnen, dass Weiterbildungsangebote entstehen und genutzt werden müssten, und auch, dass die Hochschulen der Lehre mehr Aufmerksamkeit widmen müssten, anstatt durch Entbindung der Verantwortlichkeit für diese ihr wissenschaftliches Personal zu belasten. Eine Sensibilisierung aller bereits tätigen und neuen Hochschulmitglieder für dieses Thema wäre hilfreich, um sich bewusst gegenüber den Herausforderungen der Zukunft verhalten zu können.

## 7. Kompetenzverbesserung

Durch die Impulse des Bologna-Prozesses ergibt sich die Frage, wie man vom Fachexperten zum Fachlehrenden wird und diese neue, verantwortungsvolle Rolle angemessen ausfüllen kann. Der Appell nach einer verbesserten Lehrkompetenz signalisiert eine Aufwertung und veränderte Wertschätzung der Lehrkompetenzen, verlangt aber auch deren ausdrückliche Förderung. Zudem muss sich jeder Hochschullehrer bewusst werden, dass sich Kompetenzanforderungen in einem ständigen Wandlungsprozess befinden, und für sich die Frage beantworten, wie er oder sie sich selbst zu diesem Prozess positionieren möchte. Wie Angebote hochschuldidaktischer Weiterbildung zur Entwicklung der Lehrkompetenz konkret aussehen könnten, lässt sich mittels eines Kompetenzprofils oder anhand von Kompetenztypisierungen, etwa in Anlehnung an ein Modell der TU Dortmund, näher beleuchten.

**Tabelle 1: Horizontale Kompetenzprofile und ihre Entwicklung  
(BMBF Projekt ProfiLe)**

Konzept- motivation aus Studien-	Konzept- bildung aus Lehrerfahrun-	Konzept- bestätigung aus Lehrerfah-	Konzept- übertrag/ Vererbung,	Konzept- entwicklung Konzept/
--	--	---	-------------------------------------	-------------------------------------

erfahrungen	gen	rung und Professionalisierung	Arbeitsteilung	Personal/ Organisation
Innovative Phantasien	Innovative Experimente	Innovative Konzepte	Stratifizierung	Innovative Entwicklung
Didaktische Motivation	Didaktische Innovationen	Didaktischer Pragmatismus	Didaktische Diversifikation	Didaktische Entwicklung
Motivations- phase	Experimen- tierphase Rollenfindung	Konstruktions- phase Rollenbestäti- gung	Konstruktions- phase Rollenfesti- gung	Entwick- lungsphase Dispositionie- rung von Rollen und Habitus

**Quelle: ProfiLe- Professionalisierung in der Lehre, 2010**

Die Kompetenz einer Lehrperson, den Lernzuwachs bei Studenten zu fördern, zu unterstützen, zu begleiten, zeigt sich im gelingenden Zusammenwirken von Lehrenden und Studierenden. Eine zentrale Voraussetzung gelungener Lehre, nämlich die eigene Rollenfindung und das Wohlfühl in dieser Rolle, dienen auch dem Wohlbefinden der Studierenden (vgl. WÖRNER 2006, S. 14). Diese Rolle muss zuerst ergründet werden, um im weiteren Lehrverlauf angenommen und verfestigt werden zu können. Die eigene Positionierung in diesem Prozess erfolgt meist ausgehend von einer Experimentierphase, die in eine Konstruktionsphase hinüberleitet.

Neben der horizontalen Entwicklung beschreibt das Projekt ProfiLe auch die vertikale Typenbildung und unterscheidet hier zwischen fünf Typen: dem charismatischen Fachwissenschaftler, dem akademischen Professional, dem reflexiven Akademiker und Lehrenden, dem habitualisierten Lerncoach und dem entwickelnden Lerncoach. Alle fünf Typen werden in den Kategorien Motivation, Karriere, Konsolidierung, Wandlungspotential, Lehr-Konzept, Lehrverhalten und Kompetenzentwicklung näher charakterisiert. Auf die Wechselwirkungen zwischen Kompetenzentwicklung und Kompetenztypen soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Nachdem ein grundlegendes Bewusstsein über die eigene Rolle und Lehrkompetenz erreicht worden ist, kann eine diesbezügliche Kompetenzverbesserung in kürzester Zeit erfolgen, etwa durch den gezielten Besuch von subjektiv geeignet erscheinenden Seminaren, Weiterbildungsangeboten oder Tagungen. Über die unterschiedlichen bundesweiten Angebote zur Kompetenzerweiterung und –entwicklung des Lehrpersonals in Deutschland sollte zu diesem Zweck ein besserer Überblick ermöglicht und auf das Thema hingewiesen werden. Im Vordergrund sollten dabei nicht nur große Didaktikzentren stehen, sondern auch kleine

Projekte an Universitäten wahrgenommen werden, deren Leitideen für das eigene Hochschulumfeld übernommen werden könnten. Solche kleinen Schritte könnten sich zu größeren Initiativen wandeln und als feste Möglichkeiten für die Kompetenzerweiterung bei Hochschullehrern etablieren.

## 7.1 Kommunikation

*„Alles, im Kleinen und Großen, beruht auf Weitersagen“*  
(CHRISTIAN MORGENSTERN, 1841-1914)

Kommunikation läuft alltäglich ab und ist selbstverständlich, aber in wissenschaftlichen Kontexten sollte sie nicht auf ihre alltäglichen Funktionen reduziert betrachtet werden. In Bezug auf Kompetenzentwicklung nimmt sie einen entscheidenden Part ein, insbesondere wenn es um die Förderung der kommunikativen Verständigung untereinander geht. So könnte etwa ein stärkerer Austausch unter den Mitgliedern verschiedener Hochschulen zu mehr Transparenz über Lehrangebote verhelfen, was zum einen deren bessere Vergleichbarkeit erlauben würde, zum anderen auch bestehende Defizite in der Lehre offenlegen und einer Revision zugänglich machen könnte. Mit Blick auf die Lehrkompetenzen, deren Entwicklung sich oft eher autonom und selbstgesteuert vollzieht, können genau aus diesem Grund Mängel in der Kommunikation hervorgerufen werden, die jedoch durch geeignete Kommunikationsforen bewusst vermieden werden könnten. Eine bessere strukturelle Vernetzung der Hochschulmitglieder könnte so einen wichtigen Beitrag zur hochschulübergreifenden Kommunikation leisten. Laut HRK steigen die Teilnehmerzahlen in hochschuldidaktischen Zentren zur Verbesserung der Vernetzung zwischen Professoren und Dozenten kontinuierlich an (vgl. HRK 2010). Ein weiterer wichtiger Punkt zur Stabilisierung der Lehrkompetenzentwicklung könnten darauf gerichtete Verankerungen in den Hochschulstrukturen, zum Beispiel in Form von spezifischen Gremien zur Lehre sein. Schließlich steht außer Frage, dass gute Lehre auch mit der Zeit korreliert, die für ihre Planung, Durchführung und Evaluation verfügbar ist. Einige Universitäten setzen daher inzwischen beispielsweise auf Freisemester für Dozenten, um diesen eine fundierte Vorbereitung auf die Lehre zu ermöglichen (vgl. HRK 2011, S. 57).

## 7.2 Empathie

Abgesehen von dem Interesse an der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz ist Empathie relevant für diesen Entwicklungsprozess. Aus dem Griechischen abgeleitet, bedeutet „empathia“ Einfühlung. Eine differenziert ausgebildete Kompetenz ist vor allem fachbezogen und kann zu einer eingeschränkten Sichtweise auf die eigene Lehre führen. Für Hochschullehrer sollte es möglich sein, die Sicht der Studierenden einzunehmen und sich in deren Perspektive und vorhandene Deutungsmuster einzufühlen. Es geht bei Empathie darum, Gedanken

und Gefühle des Anderen so weit wie möglich zu erkennen und von dessen Weltbild aus zu interpretieren. Der entscheidende Punkt liegt dabei darin, die Gedanken, Aussagen und Emotionen des Anderen nicht aus der eigenen Perspektive oder einer vermeintlich rationalen oder objektiven Sichtweise zu werten, sondern zu verstehen zu versuchen, was den Anderen aus seinem Sinn- und Erfahrungshorizont heraus zu bestimmten Handlungen und Meinungen bewegt. Empathie ist eine essentielle Bedingung für erfolgreiche Lehre, die Lehrpersonen vor allem im täglichen Umgang mit Studenten erlernen können.

### 7.3 Master of Higher Education

Neben individuellen Schritten in der Erweiterung von Lehrkompetenz bietet die Universität Hamburg den ersten hochschuldidaktischen Studiengang an, welcher als Zusatzqualifikation für Wissenschaftler konzipiert ist und zum Master of Higher Education führt. Der Studiengang, der 2005 als Masterstudiengang akkreditiert wurde, entstand aus einem BMBF-geförderten Modellversuch und soll einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrpersonals leisten. Er hat zum Ziel, den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine systematische didaktische Weiterbildung für ihre Lehrtätigkeiten an Hochschulen zu ermöglichen (vgl. ZHW 2011). Der Studiengang ist in seinem gesamten Verlauf in vier Module zur Entwicklung der Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenzen gegliedert, die der Entfaltung der Lehrkompetenz nützen sollen. Die Ausbildung professioneller Lehrkompetenz in diesen einzelnen Modulen soll die Teilnehmer befähigen, didaktisch hochwertige Lehre an Hochschulen durchzuführen. Die auffallende Geschlechterverteilung innerhalb der Interessenten an diesem Studiengang wäre von Interesse, in einer Untersuchung genauer erforscht zu werden. Aus der vorliegenden Verteilung der Geschlechter ergibt sich etwa die Frage, ob das Interesse an Fortbildung oder die Steigerung der Akzeptanz von Frauen in der Wissenschaft für die einseitige Verteilung in diesem Studiengang ursächlich ist.

**Tabelle 2: Zulassungen zum Master of Higher Education**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Gesamt
Männer	4	14	35	12	6	15	71
Frauen	26	25	32	13	19	27	117
Gesamt	30	39	67	27	25	42	188

**Quelle: ZHW Hamburg 2011**

Neben dem Master of Higher Education bietet das ZHW mit „BASISQualifikationen“ für Lehrende in Hamburg eine weitere Möglichkeit, sich kostenlos fort-

zubilden und somit die eigenen didaktischen Fähigkeiten auszubauen. Beide Projekte tragen damit enorm zur Qualität in der Lehre in dieser Region bei.

## 8. Fazit

Tatsache ist, dass sich viele Hochschulmitglieder mit der hochschuldidaktischen Kompetenz bislang noch eher wenig auseinandersetzen und die Lehre als kleine Schwester der Forschung sehen. Daraus folgt, dass ihrerseits den Leistungen innerhalb der Forschungsarbeit eine höhere Bedeutung zugeteilt wird und erfahrungsgemäß die in der Lehre erbrachte Leistung sowie die dafür erforderlichen Kompetenzen eher geringgeschätzt werden, nicht zuletzt weil auch deren Bedeutsamkeit bislang im Hochschulmanagement und in der Außenwahrnehmung noch kaum anerkannt ist. Hochschuldidaktik steht folglich in Konkurrenz zur Forschung, die subjektiv für die eigenen Karrierechancen oft bedeutsamer erscheint (vgl. AHD 2005, S. 124). Diese Diskrepanz in der Wertschätzung von Lehre einerseits und Forschung andererseits wäre in Zukunft auszugleichen, um die Lernprozesse der Studenten an unseren Hochschulen nicht zu beeinträchtigen und die Qualität der Hochschulbildung insgesamt zu steigern.

*„Hochschuldidaktik klingt in den Ohren von Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen wie Verheißung und Fluch zugleich“* (EBERHARDT 2010, S. 255). In diesem Zusammenhang hört man häufig Bemerkungen wie *„zu ungenau“*, *„zu unspezifisch“*, *„zu zeitaufwendig“* (ebd.). Hochschuldidaktik soll zur Vereinfachung führen, jedoch scheint sie ihrerseits so komplex geworden zu sein, dass sie Verwirrung und Verunsicherung erzeugen kann. Die Vielfalt an Methoden ist für die alltägliche Lehrpraxis kaum sinnvoll anwendbar. Doch positiv betrachtet kann auch festgestellt werden, dass das Thema der Hochschuldidaktik niemals zuvor so aktuell und die Wertschätzung von guter Lehre so hoch angesiedelt war. Daran wäre in den nächsten Jahren anzuknüpfen, auch um theoretisch noch tiefer in das Tal der Hochschuldidaktik vorzudringen. Die Forderung nach intensiverer Befassung mit der Hochschullehre innerhalb der Hochschulforschung und der stärkere Fokus auf die Professionalisierung der Lehrenden dürften letztlich zu einer deutlichen Steigerung der Qualität deutscher Hochschulen führen. Die Anforderungen an die Lehrkompetenz von Dozenten und Professoren haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen, jedoch erfährt sie immer noch eine zu geringe Beachtung und Förderung. Hohes Engagement in der Lehre könnte etwa über Zertifizierungen und Urkunden für hervorragende Lehre der Studenten belohnt und anerkannt werden. Extrinsische Anreize wie Geld oder die Ressource Zeit könnten dabei die intrinsische Motivation verstärken (vgl. STROHSCHNEIDER 2008, S. 39). Dass sich Lehre ganz autonom parallel zur Forschung etabliert, ist indessen kaum vorstellbar, schließlich muss jeder Lehrende auf dem jeweils neuesten Stand der Wissenschaft bleiben, um im Lehr-Lernprozess Wissen und Kompetenzen auch glaubwürdig vermitteln zu können. Im Gegensatz zur Schweiz ist eine Bescheinigung didaktischer Qualifi-



kationen für die Tätigkeit als Lehrender an einer Hochschule in Deutschland nicht erforderlich. Nachweise über eine hochschuldidaktische Ausbildung könnten neben positiven Evaluationsergebnissen seitens der Studenten (qualitative Lehrkompetenz) und dem Nachweis quantitativer Lehrerfahrung in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen einer Aufwertung der Lehre zusätzlich Ausdruck verleihen.

Ein beständiger Ausbau der Lehrkompetenzen wird durch eine Sensibilisierung des Bewusstseins für deren Wichtigkeit ermöglicht und durch gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote unterstützt. Er sollte durch Kommunikation unter den Hochschulmitgliedern und durch strukturell fixierte Angebote der Universitäten gestattet werden: *„Hochschuldidaktik ist mit der Praxis in Lehre und Studium vor Ort ihres Geschehens verbunden, entfaltet dort ihre Wirksamkeit, wird von ihrer Entwicklung inspiriert und erhält dort ihre Legitimation“* (WILDT 2005, S. 91).

Unser Augenmerk sollte demnach verstärkt auf die Qualifizierung des Ausbildungspersonals in unseren Hochschulen gerichtet werden, denn es ist für das Profil einer Hochschule wesentlich verantwortlich, das sich seinerseits auf die internationale Wahrnehmung der Qualität der gesamten Hochschullandschaft Deutschlands auswirkt.

## Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD) (Hrsg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld: WBV.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2011): Der Bologna-Prozess. URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [03.01.2012].
- EBERHARDT, ULRIKE & WILDT, JOHANNES (Hrsg.) (2010): Einleitung: Neue Impulse? Hochschuldidaktiken nach der Strukturreform. In: EBERHARDT, ULRIKE (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 11-24.
- GAGE, NATHANIEL L. (1979): Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- GAGE, NATHANIEL L. & BERLINER, DAVID C. (1986): Pädagogische Psychologie. München: Beltz.
- GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (GG) vom 23. Mai 1949. In: Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [03.01.2012].
- HEUDECKER, SYLVIA (2010): „Kompetent lehren“. Ein zielgruppenspezifisches Pilotprojekt. In: EBERHARDT ULRIKE (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 255-271.
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG) vom 19. Januar 1999. In: Bundesgesetzblatt, Teil 1, S. 18. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> [03.01.2012].

- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.) (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn. URL: [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Gute\\_Lehre\\_9.4\\_FREI\\_72\\_mittel.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Gute_Lehre_9.4_FREI_72_mittel.pdf) [03.01.2012].
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.) (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn. URL: [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Final\\_verringerte\\_Dateigroesse\\_neue\\_Versionpdf.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Final_verringerte_Dateigroesse_neue_Versionpdf.pdf) [03.01.2012].
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.) (o.J.): Bologna-Prozess im Überblick. URL: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php> [03.01.2012].
- HUBER, LUDWIG (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In HUBER, LUDWIG (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Band 10. Stuttgart: Klett, S. 114-140.
- JASTRZEBSKI, ANNA (2010): Berufliche Bildung und Farbästhetik. Eine Untersuchung zur Entwicklung ästhetischer Urteilsfähigkeiten. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- LEHMANN, GABRIELE/ NIEKE WOLFGANG (2000): Zum Kompetenzmodell. URL: [http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/module/modul\\_10pruefen\\_von\\_kompetenzzuwachs/kompetenzmodell.html](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/module/modul_10pruefen_von_kompetenzzuwachs/kompetenzmodell.html) [11.01.2012]
- PAETZ, NADJA-VERENA, CEYLAN, FIRAT, FIEHN, JANINA, SCHWORM, SILKE & HARTEIS, CHRISTIAN (Hrsg.) (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS. URL: <http://www.springerlink.com/content/k2l824/#section=880566&page=1> [03.01.2012].
- PROFILE (2010): Professionalisierung in der Lehre. Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung. Vortrag Berlin, Dezember 2010. Foliensatz: URL: <http://ebookbrowse.com/che-vortrag-panel-5-heinerl-lehrkompetenz-qualitaetssteuerung-pk276-pdf-d94434094> [11.01.2012]
- REICHMANN, GERHARD (2008): Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen? In: Das Hochschulwesen (0018-2974) - 56 (2008) 2, S. 52-57
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2003): KMK-Vereinbarungen über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (ohne Kunsthochschulen). URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-Vereinbarung-Lehrverpflichtung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-Vereinbarung-Lehrverpflichtung-HS.pdf) [03.01.2012].
- STELZER-ROTHER, THOMAS (Hrsg.) (2005): Grundsätzliche Gedanken zum Stellenwert der Hochschullehre oder: Was ist eigentlich ein Professor/ eine Professorin? In: DERS. (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur, S. 21-29.
- STROHSCHNEIDER, PETER (2008): Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats? Zur Empfehlung des WISSENSCHAFTSRATES zur Lehrprofessur und der Politik einiger Länder. Debatte um Lecturer, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrprofessur. Im Interview mit WOLFF-DIETRICH WEBLER. In: Hochschulwesen (HSW) (56) 2, S. 36-39.
- WEBLER, WOLFF-DIETRICH (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: WELBERS, ULRICH (Hrsg.): AHD – Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperation. Bielefeld: WBV, S. 53-82.

WILDT, JOHANNES (2005): Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In: BRENDDEL, SABINE & KAISER, MACKE (Hrsg.): AHD - Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: WBV, S. 87-104.

WISSENSCHAFTSRAT (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf> [11.01.2012]

WÖRNER, ALEXANDER (Hrsg.) (2006): Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden: VS.

ZENTRUM FÜR HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG (ZHW) (2011). URL: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/> [11.01.2012]

ANNA JASTRZEBSKI, Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Fachgebiet Berufsbildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (E-Mail: [annaj@hsu-hh.de](mailto:annaj@hsu-hh.de))